

REVISTA DE REVISTAS

Revista Católica de Ciencias Sociales (Madrid, agosto de 1924), *La armonía social*, por MANUEL S. CUESTA.

En uno de los días del pasado mes, apareció en los periódicos ilustrados una fotografía interesante. Representa el clisé, un acto sencillo, consolador, pero expresivo por demás y tan consolador como emocionante, que se ha celebrado en el cementerio de Sabadell; acto que ha consistido en un homenaje de fraternal amor cristiano, en un recuerdo piadoso, que colectivamente han dedicado los obreros de la fábrica «Baygnol y Llarch» a la memoria del joven Francisco Llarch, hijo de uno de los patronos.

En plena juventud, cuando todo le sonreía, murió el señor Llarch, y los obreros de la fábrica consideraron que ninguna demostración de afecto y adhesión a sus patronos podían ofrecerle mejor que la de reunirse un día todos en el cementerio y rezar ante el sepulcro del joven fallecido una parte de rosario, en sufragio por el eterno descanso de su alma.

Y este momento, el momento en que la masa obrera reza por el hijo difunto del patrono, es el que representa la fotografía, testimonio de verdadera confraternidad y prueba evidente y ejemplar de lo que ha de ser y debe ser fundamento y base de la armonía social, que tanto se afanan por ver establecida y afirmada los sociólogos.

Un escritor liberal, el exministro don Baldomero Argente, acaba de publicar un ensayo acerca de lo que califica problema magno de la vida española, y problema del orden general en el mundo: la estabilidad social. Esto que él llama «estabilidad social», no es otra cosa que la armonía, la normal y pacífica relación entre el capital y el trabajo, entre los patronos y los obreros, relación que ha de fundamentarse a nuestro juicio, no sólo en el llamado principio de justicia social, frío, calculador, rígido, sino en la caridad cristiana, en los sentimientos de verdadera fraternidad, que nacidos del concepto, no de los derechos respectivos, sino de los respectivos deberes, ha de unir por la efusión cordial a los hombres, que lejos de considerarse separados por diferencia de clases y por cuantía de intereses, han de considerarse unidos como hermanos que son, para realizar de consuno los fines de la vida, cada cual en la esfera social en que Dios le ha colocado.

Estudia el señor Argente el ambiente que se respira en España, donde las cuestiones sociales preocupan con razón a gobernantes y gobernados, y dice que se advierte, cómo el «rasgo característico de nuestro ambiente espiritual es la acritud». Así es, en efecto. Sin que sea general, predomina realmente la actitud hostil, el tono duro y exasperado en las relaciones sociales. Y una angustia y una desesperación que se advierte en la superficie, hace en el fondo —como el propio señor Argente observa—difícil y esquivada la convivencia

social, dificultad que no nace de dificultades crecientes en la lucha económica, sino de las incertidumbres por el futuro a juicio del señor Argente; y al nuestro, de la falta de conformidad en cada cual con la propia suerte y en el afán inmoderado de un bienestar, que no es el bienestar legítimo del hogar, sino el bienestar que se traduce en el anhelo por el disfrute de todos los goces materiales, sed inextinguible que acosa a las sociedades modernas.

Dadas las circunstancias que concurren en la vida social española, nos parece lógico el desenvolvimiento espiritual, el descontento, la acritud, el ceño adusto, que son frutos de esa incertabilidad social que los sociólogos tienen por problema magno. Y nos parece lógico, porque si se despoja al hombre de creencias religiosas, si se le predicán derechos con omisión de deberes, si se le inculca que los problemas que han de interesarle son los de tejas abajo, y si la acción social se orienta en un sentido puramente materialista y económico, es natural que el hombre codicie los bienes terrenos, espoleado por sus ambiciones y por sus pasiones, y olvide y prescinda de cuanto es espiritual, fe, confianza y anhelo por el destino futuro, haciendo desprecio de la pobreza amada por Dios, y buscando la riqueza como medio de satisfacer las aspiraciones que le acometen y desasosiegan.

Se ha abusado—y este es achaque de casi todas las instituciones sociales—de la organización para conseguir el mejoramiento material. Este mejoramiento es señuelo que se emplea para atraer adeptos y sumar voluntades. Y resulta que tanto se apega el espíritu a los bienes de la tierra, que el mejoramiento moral se relega a término tan secundario que no pasa en muchos casos de ser tópico, con el que se pretende diferenciar unas organizaciones de otras, que en suma no tiene diferencia esencial, y este sólo se encuentra en la denominación o nombre.

Existe la inestabilidad social. No une el amor a los elementos que han de hacer fecundo el trabajo. Hay un sedimento de envidia por una parte, de repulsión y temor por otra, que separa espiritualmente a los que por fuerza han de estar unidos. Y la estabilidad, que es la armonía, no pasa de ser un estado aparente, bajo el cual rugen las pasiones, se agita el odio y late el sobresalto angustioso por el mañana.

«Ninguna tarea—afirma el señor Argente—debe anticiparse a esta de robustecer la estabilidad social. Cuando lo hayamos logrado, todo lo demás se nos dará por añadidura.»

Cierto. Pero ¿cómo ha de lograrse esa estabilidad, esa armonía entre las clases sociales?

No será por la fuerza de los grandes núcleos obreros, ni las poderosas federaciones patronales. No será por la presión de las huelgas perturbadoras ni tampoco por la presión del *lockout*. No será por las violencias sindicalistas ni por la represión vengadora de los excesos proletarios. Y—hay que decirlo—no será por la virtualidad de tales o cuales leyes, sujetas a intereses lo mismo que a mudanzas y que nunca serán bastantes a contener la codicia de unos y de otros, si todos cifran la justicia social en ser ellos quienes posean el plácido disfrute de la vida muelle.

¿Cómo hallar esa estabilidad, esa armonía social? Se tiende la vista hacia el pasado, y surge la visión clara de una organización social, no libre de defectos, que son condición inherente a la naturaleza humana, pero sí harto dis-

tinta de la presente. Porque aquella organización se fundamenta sobre conceptos hoy harto debilitados, y tenía sus cimientos afirmados, sobre ideas que hoy aparecen chocantes por algunos renovadores.

El propio concepto de la familia, ¿qué no ha variado? ¿Y qué comparación cabe entre la organización gremial a la organización trabajadora que contemplamos?

Entre aquella graduación de jerarquías, perfectamente definidas y respetadas en los oficios manuales, y la anarquía actual, donde el más apto ha de sufrir y someterse al delegado sindicalista en el taller, inepto, cuando no vividor, ¿qué diferencia no existe?

Ante la fotografía que ha dado motivo a estas líneas, se establece el paralelo desconcertante de lo que es el trabajo cristiano y de lo que es el trabajo aceptado como condena impuesta por una organización social que se considera explotadora y tiránica.

Y es enorme el contraste que ofrece el pistolero acechando al patrono, en quien ve su enemigo, frente al obrero que de rodillas ante la tumba de su patrono reza por él, pensando en quien le favoreció y ayudó a ganar su vida, y considerándole por el plano social más elevado que ocupó, como hermano mayor dentro del concierto de la gran familia de trabajadores.

Cuando al tratarse de armonía social—de estabilidad, de relación normal, de paz—se oye invocar tan sólo como medio de lograrla, la llamada «justicia social», claro se ve, que el término mismo es vago. ¿Qué es la justicia social? ¿En qué consiste la justicia social? ¿Quién es capaz de establecer la justicia social?

Si se borra del corazón de los hombres y de su alma el principio religioso y se deja ese lugar preferentemente vacío, todos se creerán con igual derecho y reputarán de justicia, disfrutar de todos los bienes y halagos que la vida ofrece. Porque si las posiciones ventajosas en la existencia material están ocupadas, ¿por qué no apelar a todos los medios para conquistarlas, desalojando de ellas a quienes las ocupan?

De ese concepto nace la falta de estabilidad social, la lucha de clases, que el socialismo y el sindicalismo predicán; las zozobras e incertidumbres por el futuro.

La justicia social, lo que se entiende por justicia social, nada es, si no va estrechamente unida a la caridad cristiana, y la armonía, la estabilidad social, en vano se buscarán fuera de los principios cristianos de la sociología católica, fuera de los deberes que a cada cual toca cumplir en la esfera en que está colocado, fuera del principio de resignación en unos, de fraternidad cristiana en otros.

El pobre ha de hallarse contento en su pobreza, el rico ha de tener presente que la riqueza la debe a Dios, del que es depositario, y ante quien ha de dar cuenta del uso hecho de aquellos bienes que le otorgó, viendo en el pobre a un hermano. Sólo de esa convivencia cristiana es donde la armonía social puede nacer. Y esa convivencia indica el acto realizado por esos obreros de Sabadell, acto que revela cómo la paz, la armonía, el trabajo ordenado, la fraternidad del taller, tiene su natural extensión a la vida de relación privada, cómo se prolonga al hogar, como una fuerza del trabajo.

No existe entre esos obreros y los patronos la mísera relación de dependen-

cia que termina en la puerta de la fábrica; no están ligados tan sólo por aquella relación fría que expresa la frase de «me sirves, te pago»; no conviven respetándose derechos establecidos por la justicia social. Les une algo más. Les une el mutuo afecto, el mutuo amor, el mutuo sentimiento de caridad, la atracción espiritual que está por encima de las utilidades y del dinero, la caridad cristiana, y les lleva a postrarse juntos de hinojos para elevar a Dios sufragios por el alma de quien antes que patrono fué compañero y hermano.

Esa compenetración en las expansiones y en los dolores que la vida proporciona, esa unión, ese mutuo apoyo y consuelo que no se cotiza ni sobre el cual se legisla, es lo que constituye la paz. Pero para que esa paz reine, para que esa unión entre patronos y obreros, que va más allá de la muerte, impere, es necesaria la fe, la oración, la vida ordenada y cristiana, la caridad, el cumplimiento del precepto evangélico «amaos los unos a los otros», que basta y sobra para que el problema social desaparezca.

La Nación (28 de septiembre), *Observaciones sobre el derecho de ignorar*, por DELFINA BUNGE DE GÁLVEZ.

Escuchando una vez una conferencia, oí a mi lado una vocecita: «Es trampa! Hace creer que lo sabe y tiene los papeles delante!» Quien esto decía era un diminuto chicuelo que no sé por qué extraña incidencia encontrábase allí. Contrariamente a lo que pudiera esperarse, el chico era, de todos los presentes, quien menos se aburría. Con interés creciente seguía los gestos del orador. Este decía su discurso de pie, y, al parecer, de memoria, pero de cuando en cuando miraba hacia una mesita próxima, donde descansaban las cuartillas. Grande era el regocijo del niño cada vez que podía exclamar: «¡Ahí miró! ¡Otra vez! ¡Qué gracia!»

Si el chiquillo iba ya a la escuela, o si presenciaba las lecciones de sus hermanitos mayores, recordaba, sin duda, con amargura, cómo a ellos se les exigía «la lección», sin ningún papel, y si se les descubría, como él al conferenciante, echando miradas furtivas hacia un libro abierto, se les reprendía o castigaba. ¿Por qué, entonces, los grandes lo hacían?

¡Ah, niño mío! ¿No sabes que sólo después de haber cursado los grados o los años de bachillerato, o de haber obtenido algún título, o simplemente después de haber cumplido la mayoría de edad, adquirimos el derecho de ignorarlo todo? ¡Ah, si se nos tomara a cada uno examen de lo que sabemos de memoria y sin ningún papel! Quizá nos sorprendiéramos nosotros mismos de lo poco que sabemos... Sólo los grandes tienen la libertad de «no saber», lo cual no les impide a veces ser «sabios»... A los grandes, chiquito mío, no sólo no se les prohíbe mirar en el libro, sino que mientras más libros consulten para realizar sus trabajos más se les alabará por su «buena información».

* * *

¡Cuántas veces he recordado después a aquel chiquillo! Lo he recordado cada vez que a un pequeñuelo se le exigía algún esfuerzo de los que muy pocos grandes serían capaces. Lo recordé hace muy poco, oyendo a una niña de once años explicar por qué fué clasificada con una nota muy baja en Geografía: «Me dijeron que nombrara todos los cabos de Norte América y sólo nombré

seis...» «Y hay alguien, pregunté, que sepa más de seis cabos de Norte América?» Un señor muy serio que se hallaba presente contestó con despreocupación: «Algún geógrafo, quizás...»

Otro día vi a un niño empeñado en meterse en la cabeza los ríos de Europa, «los más conocidos», según rezaba su Geografía, y que al día siguiente debía «dar» de memoria. Los conté: eran cincuenta y cuatro y entre ellos había nombres tan seductores como éstos: Glomen, Dal, Indals, Angerman, Dwina, etc. (Pregúntome, entre paréntesis, si los ribereños del Dwina se tomarán la pena de aprender de memoria los ríos de la Patagonia.) «En mis tiempos, dije yo, no había progresado tanto la pedagogía. Estudiábamos cada Nación en su conjunto: es decir, con sus principales ríos, montañas, golfos, cabos, ciudades y ciudadanos. Esto era ya bastante aburrido, os lo aseguro; pero siquiera no corríamos el riesgo de que se nos exigieran de pronto: todos los ríos de Europa, todas las montañas del mundo, todos los archipiélagos de ambas Américas. Verdadero inventario de mercaderías: tantos pares de medias (cada uno con un nombre especial), tantos sombreros, tantos pares de zapatos... Y ningún hombre, y ni siquiera ningún maniquí con su toilette completa; ninguna Nación hecha persona. Una ciudad presentada con su personalidad propia quizá nos hiciera perdonar los difíciles nombres de sus atavíos».

* * *

¡Ah! ¿Quién no sentiría compasión ante una pobre criatura de nueve o diez años en lucha contra una serie de definiciones gramaticales, que parecen tomadas, no de un texto escolar, sino de un tratado sobre la filosofía del lenguaje? ¿Y por qué ironía a la edad en que hay que aprender semejantes cosas se le llama «la edad feliz»? ¿O trátase acaso de una perversa envidia de los mayores hacia aquella felicidad que hacen lo posible por amargar?

Más fácil les resultaría a los pobrecillos aquello de que «en el principio era el Verbo y el Verbo estaba en Dios, y por él fueron hechas todas las cosas», lo cual tendría siquiera para la imaginación el atractivo de las bellas palabras, que esto otro, por ejemplo: «El verbo substantivo es el verbo ser, el cual se llama substantivo porque es el único que expresa la substancia o la esencia de las personas y las cosas». ¡La substancia y la esencia de las personas y las cosas! He aquí con qué romper la cabeza a los filósofos. ¡Rómpanse ellos en buena hora, si en este juego encuentran placer, pero déjese en paz a los niños, sin mezclarlos en tal complicación! Entre otras cosas, podría preguntar el niño: «¿y la esencia y la substancia de los animales, y la esencia y la substancia de Dios qué verbo las expresa?» Porque es muy posible que el niño haya oído hablar de Dios. ¿Que todo está entendido en la palabra «cosas», la cual abarca «todo lo que tiene entidad»? Muy bien; pero entonces ¿por qué se pone la palabra «personas»? ¿Para «despistar», como diría algún chistoso?

Y si el verbo es substantivo ¿el substantivo qué es para los pobres chicos? Y nada digo si les llega el caso de emplear como substantivos verbos que no son «el único verbo substantivo»... Ya se tiene con qué enredar a las rubias o negras cabecitas si es éste el propósito de los pedagogos...

* * *

No negaré que niños hay a quienes esta verbología no incomoda, ni hace

menos felices; que aprenden de memoria alegremente cuanto se les quiere enseñar. Confieso que fui yo mismo uno de éstos. Recuerdo el alegre e infantil orgullo con que, a la edad de ocho años y ante una grave mesa examinadora, recité un monólogo que para abrir el acto y según creo, especialmente para mí, las buenas hermanas habían compuesto. Empezaba así: «Aunque tan chiquita, yo todo lo sé», invitando luego, no sin cierta gracia, a los examinadores, a preguntarme esto y lo de más allá. Parece, pues, que yo todo lo sabía en aquel tiempo feliz. ¿Sabría aquello de que el verbo substantivo expresa la substancia o la esencia—por qué no también el nóumeno—de las personas y las cosas? Tal vez, pero lo que puedo asegurar es que si «lo sabía», no lo entendía, ya que tampoco hoy lo entiendo.

Pues si digo: «yo soy feliz» ¿digo con esto que la felicidad es la «substancia» o la esencia de mi persona? Y si sólo digo: «yo soy» ¿qué expresa esta palabrita? No lo sé. ¿Mi existencia, acaso? Pero ¿es la existencia mi «substancia»? Ya estudiaron los chicos que el azúcar es «una substancia» blanca, inodora, etc. Y no sabrán qué pensar. Para mi criterio, ni la existencia, ni el hecho de ser, expresado por el verbo ser, son una «substancia». ¿Que todo lo que existe—o es—implica «una substancia», ya material, ya espiritual? Puede ser; pero esto no está contenido o «expresado», paréceme, en el verbo ser. Recorro al Diccionario y éste me dice que «substancia significa ser, esencia, naturaleza». Busco la palabra «esencia», y encuentro: «naturaleza de las cosas, lo que el ser es». El «ser» es, pues, la «esencia», la «esencia» es la «substancia», la «substancia» es el «ser». Y el verbo ser expresa todas estas cosas (?). ¡Esto sí que es explicar una cosa por sí misma; es decir, no explicar absolutamente nada! ¡Ser, esencia, substancia, verbo ser! Hállome absolutamente incapaz de salir de este laberinto. Díceme mi instinto que para lograrlo necesítase algo más que un gramático, y yo no soy ni siquiera un gramático. Como último recurso, vuelvo al Diccionario de la Academia y busco el verbo ser. «Ser, verbo substantivo, que afirma del sujeto lo que significa el atributo.» ¡En hora buena! ¡Esto es hablar claro! No tengo más que dejar de lado la palabra «substantivo» y quedarme con el resto que, como no va destinado a niños de diez años, es menos difícil que lo de la gramatiquilla «infantil», como ella se titula. Con todo, no creo necesaria ni ésta ni la otra definición. Y para salvar de apuros a los maestros—que no siempre son gramáticos doblados de filósofos—y a quienes los discípulos podrían hacer indiscretas preguntas, diría yo simplemente a los niños que «el verbo ser es un verbo auxiliar», como lo dicen las gramáticas francesas, a las cuales no les da por hacerse las filósofas.

* * *

En el tiempo aquel en que cumplía con mi infantil deber de «saberlo todo», recuerdo haber dado algunas brillantes lecciones de Historia Argentina, describiendo combates en que a menudo hablaba de «vanguardia y retaguardia». Todo aquello se desvaneció en mi memoria más sutilmente que el humo; pero no sé por qué fenómeno psicológico sobrenadaron aquellos dos términos, de tal modo, que algún tiempo después de abandonada la escuela, me entró curiosidad y averigüé qué querían decir. Cuando lo supe, me pregunté cómo había podido manejar con tanta agilidad aquellas palabras, sin sospechar ni remotamente su significado. Y me pregunto ahora: ¿qué interés habría en que su-

piéramos de aquellos combates—de los que no recuerdo ni el nombre—, qué hacía la «vanguardia» y qué la «retaguardia»? ¿Sería la remota previsión de que nos halláramos alguna vez, como Juana de Arco, al frente de un ejército?

Recuerdo también un Manual en que, no hace mucho, estudiaba un niño de ocho años, con entera buena fe, la personalidad de Mariano Moreno. Decía el Manual: «Con su acción enérgica arrastró a los indecisos y a cuantos vacilaban sobre el verdadero carácter de que debía tomar la Revolución, defendiendo con su ardiente palabra las ideas más radicales, que imprimió, o más bien, impuso a la Junta.» Renunciaría al análisis de este párrafo—que no era explicado ni por los anteriores ni por los subsiguientes—aun cuando no estuviera destinado a niños de ocho años. Sólo contaré que al azar pregunté al presunto estudiante: «¿Qué será eso de las ideas más radicales?» «¿Crees que no sé?», me respondió muy ufano; «quiere decir que Moreno era muy partidario de Irigoyen».

Pero volvamos a aquel pobre niño sometido aún a la tortura de su gramática infantil: «Verbo regular es el que se conjuga sin variar las radicales ni las terminaciones propias de la conjugación a que pertenecen. Conjugación es el conjunto ordenado de los accidentes del verbo». Y así se sigue, explicando siempre un desconocido por otro desconocido. Pues más de una vez la explicación de alguno de los términos empleados sólo aparece en el capítulo siguiente. Así, por ejemplo, para que no perdure en los chicos la forzosa asociación de ideas entre la conjugación y el automovilismo con sus consabidos «accidentes», el siguiente capítulo explica que son «accidentes del verbo». Las definiciones se suceden a las definiciones. He contado en la gramática infantil treinta y seis definiciones—muchas de ellas tan filosóficas como la de la substancia del verbo o el verbo de la substancia. ¡Treinta y seis definiciones seguidas—todas referentes al verbo—, antes de llegar a la conjugación de ninguno, es decir, a ningún ejercicio práctico!

No sucede esto, ciertamente, en las gramáticas francesas, y ahora me explico la preferencia que, de chicas, teníamos algunas de nosotras por la gramática francesa, que sabíamos mejor que la castellana. En las gramáticas francesas apenas hay una definición que no esté seguida de numerosos, variados y hasta amenos ejercicios. En las más elementales los ejercicios preceden a la definición, de tal manera, que ésta se desprende por sí sola de lo aprendido, como una fruta ya madura en el cerebro del niño. Aquí no; el niño no es admitido a decir: «yo amo, tú amas», sino después de haber armado, con treinta y seis definiciones, aquel terrible esqueleto de un edificio que quedará eternamente vacío.

El mismo niño que vi ante su gramática infantil como ante una amarga prueba, me deslumbró cierto día con una lección que, no sé por qué prodigio, sabía a la perfección. Díjome, sin tomar aliento, que las «conjunciones podían ser: adversativas, causales, comparativas, condicionales, continuativas, copulativas, disyuntivas, finales e ilativas». ¡Jamás hubiera yo sospechado la importancia de esta palabrita, a la que tantos y tan pomposos títulos se daban! Y venían luego las nueve definiciones correspondientes. Sólo en la última falló la ciencia del chicuelo. Ilativas... ilativas... Y triunfante por fin: «ilativas son las que indican latitud»...

Tengo aquí en mis manos un excelente método de lengua castellana, primer libro (y sé que existe también un segundo). Está compuesto por Toro y Gómez inspirado en el método de lengua francesa de Brunod y Bony. ¿Por qué no se usa en las escuelas? Quizá se me diga que son libritos demasiado infantiles para un cuarto grado. Quizá le sean respecto al programa, pero no respecto a la preparación de los niños y lo que en realidad saben a la edad a que el cuarto grado corresponde.

Muy de desear sería que aun los chicos de sexto grado—y los de los años—supieran todo aquello bien. No se hallarán aquí, por cierto, las nueve definiciones de la conjunción: hay una sola; pero ésta habrá la seguridad de que el niño la entienda. Y, por lo tanto, que la recordará. Y el estudio de la gramática—por este sistema de verdad infantil—no será para el niño un martirio inútil.

* * *

Un día hallé a un padre de familia que con toda solemnidad tomaba exámenes a sus hijos... con el libro delante, como el conferenciante de marras. Al terminar el penoso trance, con cierta malicia sugerí a los niños que jugaran a que ellos eran los examinadores y el papá el examinando. Encantados ellos con la idea, el papá se prestó gustoso, convencido de que deslumbraría a los niños con su sabiduría. Aconsejé, por prudencia, que se comenzara por el primer grado, se pasara luego al segundo, y así sucesivamente.

El examen de primer grado fué, puede decirse, brillante. Alentados por el éxito, los examinadores interrogaron sobre algunas lecciones sobre objetos que, aunque por lo general no se exijan en el examen, se estudian durante el año. Aquí el improvisado alumno no se lució mayormente. Al hablar de la tierra no supo decir qué era plástica, y al hablar de la sal olvidó que fuera decrepitante, cosas que se hallarán en los cuadernos de cualquier niño de primer grado superior. No recuerdo qué sucedió en el examen de segundo grado, pero sé que el de tercero fué un desastre. Un verdadero escándalo de regocijo para los niños que, esta vez, se daban el lujo de examinar sin libro. (Lo cual hace suponer que interrogaban sobre los puntos para ellos más fáciles, posiblemente los únicos que sabían.) De las matemáticas ¡ni qué hablar!... Era un doctor y tenía, por lo tanto, derecho a la ignorancia. Había que recordar de cuando en cuando a los niños que aquello era un juego. La Historia Natural fué tan deficiente, que sólo con mucha indulgencia pudiera clasificársele con más que cero. Insinué que el juego había terminado, ya que el alumno no pasaba su tercer grado; pero los niños estaban demasiado divertidos para dejarlo. Insistieron en hacer algunas preguntas de cuarto grado. ¡Y aquí fué la gramática! Inútil decir que el examinado no supo las nueve definiciones referentes a la conjunción; y que aquello de «los accidentes del verbo» no pasó sin muchos y graves accidentes. Y téngase en cuenta que no se trataba de un doctor cualquiera, sino del autor de muchos folletos y conferencias. Para salir más airoso pidió, por fin, que lo examinaran en Instrucción Cívica, en Historia, en Geografía, comprometiéndose a dar en estas materias hasta el sexto grado. En efecto, no anduvo mal. Pero de más está decir que no supo todos los cabos de Norte América, ni aquellos cincuenta ríos, los más conocidos de Europa. Y ¿qué sería si se hubiera aceptado el impertinente interrogatorio de una chicuela de once años, empeñada en examinarlo sobre Física y Quí-

mica, pidiendo datos sobre el electróforo de Volta y su torta de resina; la máquina de Ransén y la botella de Leiden, sin contar con la minuciosa descripción del aparato receptor de la telegrafía sin hilos?

La niña en cuestión era otra de esas infelices criaturas que «todo lo saben» y que pierden alegremente—inocentemente—su tiempo aprendiendo lo que más pronto olvidarán y sin otra utilidad que la del ejercicio mental.

¡Como si no pudieran ejercitarse el entendimiento y la memoria en cosas que le fueran realmente útiles y que luego pudieran con gusto recordar! Y para una niña de éstas ¡cuántas pobres víctimas, especialmente entre los varones, para quienes este estudio es una muy inútil—y muy nociva—tortura!

* * *

La Historia Natural que estudian los niños de quinto y sexto grados merece un capítulo aparte, ¿pero cuál materia no lo merece? He aquí a un pobre niño estudiando el capítulo de las flores titulado: «Dicotiledóneas monopétalas». Oigámosle: «La familia de las sinantéreas es muy numerosa, ya que abarca la décima parte de las plantas fanerógamas». Aquí un paréntesis sorprendente, que me resisto a copiar, pero que puede leerse en la página 182 de la Historia Natural, curso medio, firmado H. E. C. Y sigue: «Las especies que la componen se caracterizan por la inflorescencia, que consiste en un gran número de florecitas reunidas en una cabezuela sobre un receptáculo ensanchado, rodeado de un involucre». Yo propondría a un concurso de personas mayores que, guiadas por esta descripción, dibujaran la flor en cuestión. Pues de eso se trata: de conocer la forma de aquellas flores.

Si el niño que esto estudia se permite el lujo de ignorar alguna cosa (el lujo de ser tan ignorante como la mayoría de las personas mayores y no incultas), se verá en la obligación en que yo me ví, de recurrir al diccionario para saber a ciencia cierta qué es un involucre. Y en el Diccionario de la Academia encontrará lo que yo: «Involucre: verticilo de brácteas situado en el arranque del conjunto de varias flores agrupadas, como lo está en la zanahoria». ¡El chico sabrá, pues, que el involucre que rodea a cierta especie de sinantéreas fanerógamas es un verticilo de brácteas, y no dudamos que con esto quedará perfectamente iluminado para reconocer en cualquier parte una flor de zanahoria!

El maestro de este niño que estudia hoy delante de mí, ha tenido la compasión de marcar con un «no» los párrafos siguientes al involucre. En ellos se habla de una corola monopétala, ligulada, en forma de lengüeta; de tribus de tubulífloras; de flósculos; de ligulífloras y semiflósculos. Y ahí está la pobre criatura tratando de meterse en la cabeza esta palabra (si es que puede llamarse palabra): «infundibuliforme», para nombrar una cosa tan sencilla como una florecilla en forma de embudo.

Si lo que se quiere es dar agilidad a la lengua ¿por qué no enseñar ejercicios como el de «el arzobispo de Constantinopla se quiere descontantinopolizar»? Estos tendrían dos ventajas: primero, que no se olvidan en toda la vida, y el que los sabe los practica siempre con regocijo, y el segundo, que ellos nos apartarían por siempre jamás del estudio de la Historia Natural, como de la cosa más detestable de la tierra. Parece que se insulta a las pobres flores con semejantes adjetivos...

Por si aquello era defecto de algún texto particular, consulté los que se usaban en otras escuelas. Quise ver si se trataba allí con mayor consideración a las plantas, a las flores... y a los niños; y busqué en uno de ellos el Cuestionario final de la sección Botánica. Helo aquí, pues merece transcribirse. (De sus ochenta y cuatro preguntas, dejaré de lado las menos interesantes):

«Plantas criptógamas. ¿Qué vegetales comprenden las talófitas? ¿Qué son muscíneas? ¿Qué son helechos y licopodios? ¿En cuántos subgrupos se dividen las fanerógamas? ¿Dónde tienen sus principales representantes las gimnospermas? ¿Qué son coníferas? ¿Cómo se dividen las angiospermas? ¿Cuáles son las familias principales de las monocotiledóneas? ¿Qué son liliáceas? ¿Qué son irídeas? ¿Qué son orquídeas?» (¡Si todo esto fuera como las tres últimas preguntas, que por lo menos suenan bonitas!): «¿Qué son liliáceas? ¿Qué son irídeas? ¿Qué son orquídeas?» Si entre los alumnos se hallare algún futuro poeta a él le habrían de aprovechar. «¿Qué son gramíneas? ¿En cuántas y cuáles clases se subdividen las plantas dicotiledóneas? ¿Qué familias comprenden las plantas dicotiledóneas polipétalas? ¿Qué son umbilíferas? ¿Qué son concurbitáceas? ¿Qué son rosáceas? ¿Qué son ranunculáceas? ¿Qué son crucíferas? ¿Qué son cactáceas? Las plantas dicotiledóneas gramopétalas ¿qué familias comprenden? ¿Qué son rubiáceas? ¿Qué son convolvuláceas? ¿Qué son solanáceas? ¿Qué son labiadas? Las plantas dicotiledóneas apétalas ¿qué familias comprenden? ¿Qué son enforbiáceas? ¿Qué son aumentáceas? ¿Qué son urticáceas?»

Segura de que no habrían de ser así los libros franceses, ya que en ellos hay siempre mayor claridad, sencillez y espíritu práctico, he tomado uno al azar. Es también un curso medio, compuesto por los señores Chautard y Perret, se titula: «Les sciences physiques et naturelles a l'école primaire, par l'expérience et l'observation». Estas últimas palabras predisponen ya en su favor. Y ganan nuestra voluntad estas otras que traduzco del prefacio: «...hemos pensado que una enseñanza basada casi únicamente en los hechos y la experimentación, debía dirigirse a la inteligencia de los alumnos, a su espíritu de observación más que a su memoria». He ahí un buen programa y el pequeño libro no lo traiciona. Encabezan cada capítulo unas seis u ocho líneas en «negrita», que es lo único que el alumno debe aprender de memoria y donde se nota una sedante escasez, a veces ausencia completa, de términos técnicos, griegos, latinos o bárbaros. Vese además allí una loable tendencia a sacar de cada lección alguna noción de orden práctico, útil y aplicable a la vida. Los autores de este pequeño texto conocen las cosas de que tratan. Esto se nota en la soltura con que se mueven alrededor de unos poquitos (los indispensables) términos técnicos, con un lenguaje sencillito y familiar.

Y bien; todo esto falta en los textos empleados en nuestras escuelas, para tormento de nuestros pobres niños. O mejor dicho, para asegurar su ignorancia eterna en temas de Historia Natural. ¿Qué culpa tenía aquel doctor que sus hijuelos reprobaron en su examen de tercer grado, si había estudiado en libros semejantes? En estos textos castellanos que digo no se advierte ni la más remota huella de observación personal ni la más remota huella de intención pedagógica. Parecen—¿o son?—recopilaciones hechas por cualquier profano sobre un diccionario botánico. (Tal como podría realizarlo el doctor a quien se tuvo que clasificar con un cero en aquellas ciencias). En ellos, las palabras técnicas se rodean de palabras técnicas. Sus autores, intimidados, al

parecer, no atreviéndose a tomarse confianzas con aquellas materias de que tratan, guárdanse de emplear para con ellas palabras familiares; de tal modo respetan el tecnicismo que sólo le sirven con frases de etiqueta. ¡Peor para los niños que a veces tratan tan sin respeto a las sinantéreas, fanerógamas, dicolitedóneas, que no pudiendo sacar nada en limpio de sus textos de estudio, las despedazan, siendo este el único medio de saber cómo están formadas!

Compárese lo que puede aprenderse en uno de aquellos diccionarios botánicos o zoológicos—que es absurdo pretender que chicos o aun grandes no especialistas sepan de memoria—con lo que se aprende leyendo, por ejemplo, cualquiera de los encantadores libros de Fabre, en que este naturalista nos cuenta, en lenguaje familiar—haciéndonosla palpar y ver—, la vida y costumbre de pájaros o insectos.

He leído que en Estados Unidos suele hacerse la enseñanza de la Zoología estudiando en cada grado un solo y determinado animal, que el profesor elige. Por ejemplo, en el primer grado la vaca, en el segundo el elefante o el gato, en el tercero la gallina o el picaflor, en el cuarto la rana, en el quinto el pejerrey o el surubí y en el sexto la mosca o la abeja. No tengo la menor duda de que el estudio de una sola planta o de un solo animal, a la manera de Fabre, nos daría ideas mucho más claras, de mayor ciencia y atractivo—y nos serían una clave más eficaz para la concepción de la naturaleza—que el imposible estudio de aquellos catálogos de nombres griegos y latinos, los cuales no parecen tener relación ninguna con la naturaleza. Más útil fuera emplear aquel esfuerzo en aprender directamente el griego o el latín.

* * *

Quizá se me diga que los textos franceses que yo alabo son muy incompletos. Realmente: la clasificación de animales—y de todo lo demás—es mucho más sumaria que la de los textos usados en nuestras escuelas. Por ejemplo, de los microbios sólo se estudian allí dos clases (y dos nombres): los útiles y los perniciosos. Mientras que en nuestros textos se estudian de los «protozoarios: los infusorios, los rizópodos, los parominios y radiolarios», y así, de todo. Pero repito aquí lo de la gramática muy elemental de Toro y Gómez: que ojalá los chicos, al salir de la escuela, supieran eso bien. En un discurso que trata estos asuntos, he leído estas palabras: «Podrían adoptarse en la instrucción secundaria los programas de las escuelas primarias, y en las Universidades algunos de las escuelas primarias y de las secundarias, sin que nada se perdiera con ello; quizá se ganara positivamente». (A. E. Bunge).

En cuanto a la Geografía, vengo de oír a un ilustre conferencista francés que trataba otros asuntos, hablar de paso, como de una cosa muy vieja y en desuso, de aquel sistema—que es aún el nuestro—de aprenderse listas de nombres que nada dicen a la inteligencia. Explicó cómo ahora se estudia en Francia la llamada Geografía Humana, que consiste en estudiar a los países a través de sus habitantes, o viceversa. Es decir, estudiar las costumbres y las modalidades de los habitantes de cada Nación, relacionándolas con el peculiar aspecto de la región que ocupa y la influencia que la naturaleza forzosamente ejerce sobre los hombres.

* * *

¡Ah, quién tuviera capacidad y tiempo para dedicarse al estudio y compo-

sición de textos escolares! Recomiendo esta tarea a las sociedades protectoras de la infancia, a las personas respetuosas de la inteligencia, las capacidades y la alegría de los niños. Y a los que se preocupan de que al llegar a hombres sepan algo.

Yo no apruebo que aquel doctor, autor de conferencias y de folletos, hubiera olvidado sus matemáticas hasta el punto de afirmar que un metro cúbico contiene sólo diez decímetros cúbicos, y que no mereciera más que cero en Ciencias Naturales al ser examinado para tercer grado. Pero no lo culpo a él, sino al sistema de enseñanza que le fué infligido, el cual—a juzgar por los resultados—no era ni mejor ni peor que el actual.

Para que alguna vez los niños y hombres sepan algo, necesario es que lo hayan entendido. Para que lo conserven en la memoria y lo cultiven con cariño han de ser cosas aprendidas con gusto y utilidad. De lo aprendido con tedio y sin comprensión, lo que quiere el niño es deshacerse como de una pesadilla. Con los sistemas vigentes, sólo se obtiene como resultado «que los alumnos se echen al hombro, de mala gana, el fardo destinado a los exámenes, fardo que después arrojan para siempre como un peso inútil». (A. E. Bunge).

* * *

Ya sé lo que se me responderá a todo lo dicho. Que aunque sólo sea para aprender nuevas palabras, enriquecer su lengua, y por lo tanto, su inteligencia, todas aquellas definiciones y aquellas materias son provechosas. Muy bien; pero ¿no habría modo de conciliarlo todo, y que la inteligencia y la memoria del niño no tuvieran que ejercitarse aprendiendo cosas inútiles e ininteligibles casi, sino aprendiendo cosas útiles, comprensibles y bellas? ¡Ah! ¡Si yo pudiera! Esta exclamación ha de escaparse del corazón de todas las madres que se toman la pena de examinar lo que sus chiquillos estudian (y digo «estudian» porque no creo que lo «aprendan») aun cuando esta madre fuera la más terrible profesora normal.

Naturalmente que no voy yo a resolver—y menos en este breve trabajo—la difícil e importante cuestión de la enseñanza primaria, ni de la secundaria. Requiérese para ello preparación, detenido estudio y experiencia en la enseñanza. Sólo deseo llamar la atención de los que se hallan en condiciones de introducir alguna reforma. Y permítome, mientras tanto, las observaciones que dicta el sentido común.

Por mi parte, de acuerdo con el texto francés de Historia Natural que he citado, creo que lo que ha de aprender el alumno, en la mayoría de las materias, debe hallarse consignado en unas pocas líneas, o en unas pocas paginitas. Una especie de catecismo de la materia tratada, con lo indispensable de tener «sabido», destinando el resto del libro a la lectura, al comentario, a la explicación. Quedarían de este modo abolidos en absoluto los cuestionarios al estilo del de las ochenta y cuatro preguntas, que me he tomado la pena de copiar. Siendo así tan poco lo que hubiere que saber de memoria, podría exigirse que se supiera bien y en lo posible, según mi humilde opinión, al pie de la letra. Así quizá nos quedara remachado en la cabeza y para toda la vida un A B C de las ciencias, unas cuantas sentencias, axiomas, siempre útiles de recordar y que serían como una guía para introducirnos más tarde en aquellos estudios.

Y si esto fuera poco—que no lo creo—para el ejercicio de la memoria, ahí está toda la poesía para enriquecer nuestro lenguaje con palabras algo más armónicas y aplicables a la vida que la lista de artrópodos, hemonópteros, hemípteros, anoplómotos, coleópteros, lepidópteros, neurópteros y pedanticópteros que recojo en este instante de la boca de un niño, el cual me los dice de memoria (y por esto no respondo de la exactitud).

En aquel tiempo en que aún no tenía yo el derecho de ignorar lo que para nada me sirviera, llegaron, sin duda, a mi noticia, el Glomen, el Angerman y el Dwina, pero no me perdieron para siempre en «la noche del olvido». Y en cambio, persisten en mi memoria, y siempre con el singular encanto de las cosas aprendidas en la niñez, las pocas fábulas que me enseñaron.

* * *

Estando en estas preocupaciones, díjome el autor del discurso citado más arriba que, en algunos países, en los momentos del examen escrito, se ponía a la disposición de los alumnos de la enseñanza secundaria toda una biblioteca. De manera que era muy poco lo que debían llevar aprendido de memoria; pero habían de llevar mucha comprensión y capacidad para manejar los libros y realizar su trabajo. Porque, claro está, que si se les dejan los libros no ha de permitírseles el copiar textualmente. Pruébese de aquel modo la capacidad del alumno para proseguir sus estudios, pues quien es incapaz, nada hará, ni con cinco bibliotecas a su alcance. Y los pobres chicos tienen así el derecho de ignorar lo que los grandes no saben.

Para concluir, diré—interpretando los sentimientos de aquel chiquillo que comentaba la conferencia—: Aquello de que los grandes no son capaces, ¿por qué se les exige a los pequeños? «¡Es trampa y es trampa!»